

Tilburg University

Levensbeschouwing en onderwijs vanuit katholiek perspectief

Jonkers, P.H.A.I.

Published in:

Cultuurfilosofie. Katholieke, reformatorische, islamitische en joodse reflecties over onze cultuur

Publication date:

2002

Document Version

Early version, also known as pre-print

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Jonkers, P. H. A. I. (2002). Levensbeschouwing en onderwijs vanuit katholiek perspectief. In E. Brugmans (Ed.), *Cultuurfilosofie. Katholieke, reformatorische, islamitische en joodse reflecties over onze cultuur* (pp. 816-822). (Cultuurfilosofie. Katholieke, reformatorische, islamitische en joodse reflecties over onze cultuur). Open Universiteit.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

positie terzake bewust te worden en te verdiepen, alsook de gelegenheid voor allen om kennis te nemen van andere levensbeschouwelijke tradities dan die waartoe zijzelf behoren. De school zou een centrale rol kunnen spelen bij de realisering van deze fundamentele cultuurpolitieke doelstelling. Het gaat immers niet om particuliere belangen van kerken of levensbeschouwelijke genootschappen. Het gaat om de kwaliteit van een democratische samenleving, die het minst van al met culturele, ethische en levensbeschouwelijke bewusteloosheid is gediend.

2. Levensbeschouwing en onderwijs vanuit katholiek perspectief

Peter Jonkers

2.1. Inleiding

In *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* geven een aantal sociale wetenschappers een verklaring voor wat zij 'de paradox van de onderwijsverzuiling' noemen: 'Hoewel in Nederland nog slechts een minderheid van de bevolking godsdienstig is, lijken bijzondere, confessionele scholen onverminderd populair en worden ze door twee op de drie leerlingen bezocht.¹ Twee traditioneel veelgebruikte verklaringen voor het succes van het confessioneel onderwijs, namelijk een religieus gefundeerde schoolkeuze en de mogelijkheden voor religieuze socialisatie, blijken in de huidige tijd achterhaald. Een alternatieve verklaring, die wél nog steeds haar geldigheid behoudt, is niet zozeer van religieuze als van pedagogische aard: 'De aantrekkingskracht van het bijzonder onderwijs ligt (...) vooral in de grotere kans op een beter verloop van de schoolloopbanen, in de grotere kans op het bestaan van een functionele waardegemeenschap op en rond de school en in de grotere aandacht voor algemene zingeving- en levensvragen tijdens het onderwijs.'²

Op grond van een analyse van deze beide verklarende factoren stellen de auteurs van de genoemde studie in de eerste plaats dat 'in elke geslagde opvoeding (zowel thuis als op school) zingeving- en levensvragen aan de orde moeten komen, niet uit nostalgische naar de normen en waarden uit een godsdienstig verleden, maar omdat

de zingeving van het leven ook in moderne samenlevingen niet vanzelfsprekend is. De rol van de kerken bij de beantwoording van deze algemene zingeving- en levensvragen is nauwelijks door andere of nieuwe instituties in de Nederlandse samenleving overgenomen. In feite is hier sprake van een "gat in de markt", dat slechts gedeeltelijk door nieuwe religieuze bewegingen wordt gevuld. De grotere aandacht binnen het bijzonder onderwijs voor deze algemene zingeving- en levensvragen, het restant van de ooit nagestreefde religieuze socialisatie, voorziet daardoor in een behoefte. Geseculariseerde en godsdienstig geliberaliseerde ouders kunnen er meer op vertrouwen dat hun kinderen in het bijzonder onderwijs met deze zingeving- en levensvragen in aanraking komen dan in het openbaar onderwijs. Daardoor blijft het bijzonder onderwijs zijn aantrekkingskracht behouden.³ In de tweede plaats is het zo dat 'juist de toegenomen individualisering en grotere mobiliteit in moderne samenlevingen de waarde van het sociaal kapitaal en dus van functionele gemeenschappen doet toenemen, omdat het bestaan van traditionele gemeenschappen door die toegenomen individualisering en grotere mobiliteit niet meer vanzelfsprekend is. Naarmate bepaalde scholen er meer in slagen dergelijke functionele waardegemeenschappen te vormen en in stand te houden, zullen zij voor ouders aantrekkelijker worden omdat zij meer kunnen bijdragen tot het welzijn en het goed verlopen van de schoolloopbanen van leerlingen.'⁴

2.2. Onderwijs vanuit katholiek perspectief

De hierboven gegeven verklaringen voor de aantrekkingskracht van het bijzonder, in casu levensbeschouwelijk georiënteerd onderwijs confronterende het katholiek onderwijs met een ingewikkeld probleem. Aan de ene kant blijkt dit type onderwijs zijn aantrekkingskracht te behouden, omdat het op een goede manier inspeelt op de vele zingevingsvragen die bij jongeren leven en erin slaagt om die jongeren op te nemen in een functionele waardegemeenschap. Aan de andere kant blijkt evenzeer dat de wil om deel uit te maken van de katholieke geloofsgemeenschap en de vertrouwelijkheid met die religieuze traditie aan sterke erosie onderhevig zijn; dit laatste geldt niet alleen voor de leerlingen van katholieke scholen, maar ook voor hun ouders, en tot op zekere hoogte eveneens voor de leerkrachten en de directie.

Het probleem is nu dat een waardegemeenschap en een goede omgang met zingevingsvragen geen zaken zijn die 'los verkrijgbaar'

zijn. Zij hangen nauw samen met een religieuze traditie en met een geloofsgemeenschap die deze traditie levend houdt en doorgeeft; het geloof is immers de bron van inspiratie en het oriëntatiepunt van waaruit de omgang met die zinvragen en de school als waardegemeenschap concreet gestalte krijgt. Ook de hierboven genoemde studie wijst op het feit dat de kerken, alle secularisatie en buitenkerkelijkheid ten spijt, nog steeds een belangrijke inbreng hebben in dit proces, zowel kwalitatief als kwantitatief. De verklaring hiervoor is dat zij een eeuwenlange traditie hebben van zowel theoretische reflectie op zingevingsvragen als van pastorale ervaring in het omgaan met deze vragen in allerlei concrete leefsituaties. Het blijkt nu dat katholieke scholen impliciet of expliciet gebruikmaken van de vruchten van die reflectie en ervaring als zij inhoud willen geven aan hun zorg om de leerling op het gebied van zingevingsvragen. We kunnen hierbij denken aan de manier waarop sommige katholieke scholen door symbolen en rituelen aandacht besteden aan diep ingrijpende ervaringen zoals ernstige ziekte of dood van leerlingen en docenten.

Mutatis mutandis geldt hetzelfde voor de school als waardegemeenschap: een school kan maar als waardegemeenschap functioneren, indien er een zekere consensus is over de waarden waarvoor die gemeenschap zich sterk wil maken. Traditioneel vormde de geloofsgemeenschap een dergelijke waardegemeenschap, en was de school een verlengstuk daarvan. Hoewel de banden tussen school en kerk in onze tijd veel losser zijn geworden en de schoolpopulatie qua waardebeleving veel heterogener, blijkt desalniettemin het besef van een waardegemeenschap nog steeds aanwezig te zijn op heel wat katholieke scholen. Concreet kunnen we hierbij denken aan de manier waarop een school omgaat met het pesten van bepaalde leerlingen; het is wellicht niet toevallig dat het project 'pesten op school' opgestart werd vanuit het confessioneel onderwijs en pas daarna een landelijke weerklank kreeg.

De kritische vraag die op grond van het voorgaande rijst, is of en hoe de katholieke scholen er op den duur in zullen blijven slagen om zich als waardegemeenschap staande te houden, gegeven het feit dat zij voor hun inspiratie en oriëntatie steeds minder terug kunnen grijpen op een lokale geloofsgemeenschap en een gemeenschapspecifieke religieuze traditie. Oproepen tot of hopen op een religieus en kerkelijk reveil, waardoor de band tussen school en kerk hersteld zou worden, lijkt weinig realistisch. Hoe zinvol die oproep op zich ook is, toch doet hij te weinig recht aan de bestaande situatie op

katholieke scholen; hun populatie is steeds meer een afspiegeling van de maatschappij als geheel, waarin de christelijke kerken sterk aan belang inboeten. Vandaar dat het katholieke onderwijs op zoek moet gaan naar nieuwe legitimatiestructuren, die eerder pedagogisch dan levensbeschouwelijk of religieus van aard zijn, en van daaruit de band met de levende geloofs traditie en -gemeenschap proberen te leggen, c.q. te versterken.

2.3. De vier pijlers van het onderwijs en de taak van de katholieke school

In zijn voorwoord tot een recente studie van de Unesco, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, geeft J. Delors, voorzitter van de werkgroep die deze studie heeft gemaakt, een boeiende visie op de taken van het onderwijs in onze tijd.⁵ Het belangrijkste doel van het onderwijs is de menswording van de mens. Het is duidelijk dat deze doelstelling in onze tijd onder druk staat van allerlei tendensen tot instrumentalisering. Als gevolg van de dominantie van de instrumentele waarde van het onderwijs in onze maatschappij kunnen we nauwelijks nog een antwoord geven op de vraag of we in staat zijn om de technologische vooruitgang een plaats te geven in onze cultuur en op de vraag naar een verantwoord evenwicht tussen de subjectiviteit van interpersoonlijke relaties enerzijds en de objectiviteit van zakelijke relaties en de ziellose aard van de cyberspace anderszijds. Het grote probleem van de instrumentele rationaliteit in onze cultuur is dat zij niet geplaatst wordt binnen een ruimere horizon van de mens als geheel en zijn intrinsieke waardigheid. Als gevolg daarvan roept deze losgeslagen rationaliteit voortdurend haar tegenbeeld op, namelijk de ervaring van radicale zinloosheid en nihilisme. In allerlei concrete situaties krijgen scholen bijna dagelijks met deze tendens tot instrumentalisering te maken. Zijn scholen nog in staat om aandacht te besteden aan de algemeen vormende activiteiten in een situatie waarin de eisen aan het onderwijscurriculum vanuit de arbeidsmarkt steeds hoger worden? Kan de school nog een functionele waardegemeenschap zijn in een samenleving waarin de nuttigheid primeert? Hier liggen de belangrijkste uitdagingen voor het onderwijs in onze tijd.

Als antwoord op deze en andere uitdagingen formuleert Delors vier pijlers van het onderwijs: leren te kennen, leren te doen, leren samen te leven en leren te zijn. De eigenheid van elk type onderwijs

moet erin bestaan aan alle vier deze pijlers uitdrukkelijk aandacht te besteden. Specifiek voor het katholiek onderwijs ligt hier de mogelijkheid om aan deze pedagogische opdracht gestalte te geven door gebruik te maken van die elementen uit de christelijke geloofsstrategie, die hun waarde hebben bewezen ook voor mensen die niet tot de katholieke geloofsgemeenschap behoren. Deze waarden zijn uiteraard niet het exclusieve eigendom van de katholieke geloofs-gemeenschap of het katholiek onderwijs; de verwijzing naar het geloof dient veel eerder als een explicitering van de religieuze inspiratie en context van waaruit die waarden gestalte krijgen.

Het leren kennen betekent dat een evenwicht gezocht wordt tussen een voldoende brede algemene vorming en de mogelijkheid om een beperkt aantal disciplines uit te diepen. Tot deze algemene vorming behoort onder andere het doorgeven van de rijke verscheidenheid aan culturele tradities aan de volgende generaties. Het is aan hen om uit te maken hoe zij dat verleden zullen interpreteren en integreren in het project van hun beschaving. In dit verband is de specifieke taak voor het katholiek onderwijs om, naast andere elementen van het culturele erfgoed, uitdrukkelijk aandacht te besteden aan de christelijke traditie als een van de constitutionele elementen van de culturele, sociale en pedagogische realiteit van onze tijd. In concreto: vanuit een katholiek perspectief heeft het kennen niet alleen een nuttigheidsfunctie voor het latere beroepsleven, maar is het ook een waarde op zich, die de mens in contact brengt met het ware, het goede en het schone. Een concrete illustratie van de enorme vormende waarde van dit onbaatzuchtige leren zijn de kloosters, die vanaf de vroege middeleeuwen tot in onze tijd een cruciaal element zijn geweest in het doorgeven van de traditie en in het bijbrengen van een kritische, intellectuele houding.

Leren handelen houdt niet alleen het leren van een beroepsvaardigheid in, maar ook het verwerven van een competentie om aan allerlei uiteenlopende situaties op persoonlijk en maatschappelijk gebied het hoofd te kunnen bieden. Ook op dit vlak kunnen katholieke scholen putten uit de religieuze traditie waarmee zij verbonden zijn om hieraan inhoud te geven. Het christendom leert dat de mens niet leeft van brood alleen. Toegepast op het 'leren handelen' houdt dat in dat leerlingen niet alleen bepaalde beroeps- en maatschappelijke vaardigheden moeten leren, maar ook weerbaar gemaakt moeten worden tegen de druk van de markt met zijn overaanbod aan consumptiegoederen en zijn illusie dat alles te koop is.

Leren samenleven duidt erop dat het onderwijs een belangrijke functie heeft in het stimuleren van wederzijds respect en verantwoordelijkheid tussen individuen onderling, tussen autochtonen en allochtonen, tussen verschillende religies en levensbeschouwingen onderling, tussen verschillende sociaal-economische groepen, tussen de intellectuele en culturele elite en de massa, enzovoorts. Voor het katholiek onderwijs betekent dit dat het de leerlingen ervan moet proberen te doordringen dat de mens slechts in een gemeenschap zijn menselijkheid ten volle bereikt, en dat die gemeenschap steeds ook een element van caritas, van onbaatzuchtige liefde voor de ander, nodig heeft. Competitiviteit en selectiviteit mogen dus niet de belangrijkste kenmerken zijn van het onderwijs, maar moeten een tegenwicht krijgen door de zorg voor en solidariteit met de ander. Volgens Delors moet het onderwijs twee complementaire wegen bewandelen om sociale cohesie te realiseren: de progressieve ontdekking van de ander en de inzet voor gemeenschappelijke projecten. Het onderwijs heeft tot doel om tegelijkertijd de diversiteit van de menselijke soort te onderwijzen én het bewustzijn van de gelijknissen en de onderlinge afhankelijkheid van alle mensen op aarde. Het kennen van zichzelf en het kennen van de ander dienen hand in hand te gaan. Een andere weg om tot sociale cohesie te komen, is het samen werken aan projecten: allerlei sociale activiteiten, zowel op de school zelf gericht als op de bredere maatschappij, zijn hier belangrijke voorbeelden. Op die manier kan een besef van gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en aandacht voor de kwetsbaarheid van ieder mens groeien.

Leren zijn tenslotte verwijst naar de sfeer van creativiteit en verbeelding, van kunst en cultuur, en uiteindelijk naar de spirituele dimensie van de mens. Voor het katholiek onderwijs betekent deze dimensie aandacht schenken aan het transcendente, dat de mens plaatst tegen een ruimere horizon en hem betreft op de grond van het bestaan. Ten principale gaat het hierbij om een bepaalde mensvisie, toegespitst op de verhouding tussen autonomie en heteronomie. Hier duidt opnieuw het probleem op van de moderne cultuur die niet in staat is de mens te denken tegen een bredere horizon. Als gevolg daarvan beschouwt de autonome mens zich als de maat van alle dingen. Vanuit een katholiek perspectief is het van belang om tegen dit wijdverspreide vooroordeel in te stellen dat de autonomie van de mens steeds relatief is. Hij is niet de schepper van zichzelf, en bijgevolg evenmin van zijn beschaving en van de idealen en waar-

den die in die cultuur, onder andere door het onderwijs, worden doorgegeven. Een eenzijdige nadruk op de autonomie leidt tot een spirituele armoede die kenmerkend is voor grote groepen jongeren vandaag de dag. Hier ligt een belangrijke uitdaging voor het katholiek onderwijs. Een concreet voorbeeld van een tegenwicht tegen de autonomiegedachte is het christelijke ideaal van de navolging van Christus, dat voor zoveel mensen een bron van innerlijke rijkdom is en hen inspireert tot onbaatzuchtige inzet voor de medemens. Op die manier worden jongeren gestimuleerd om boven hun eigen beperkte wereld uit te stijgen en zich te laten aanspreken door waarden die van buitenaf op hen toekomen. Alleen op die manier zullen ze erin slagen een meer waarachtige autonomie te vinden. Het komt erop aan dat jongeren opnieuw worden uitgedaagd door idealen en door personen die deze idealen uitdragen.

2.4. Besluit

De antwoorden op de hierboven genoemde uitdagingen zullen bepalend zijn voor de toekomst van het katholiek onderwijs. Welke waarden wil het onderwijs aan de leerlingen overdragen met het oog op de vorming van de mens als geheel? De essentiële pedagogische waarden die hier in het geding zijn, betreffen de menswording van de mens, het belang van idealen die boven het individuele ik uitstijgen, de ontdekking van en het respect voor de ander, en de onvervangbare betekenis van de traditie. Hiermee komen we bij de kernvraag van de relatie tussen onderwijs en levensbeschouwing: in hoeverre kan de school een plaats zijn van waardeoverdracht en waardecommunicatie en wat houdt dit concreet in? Het katholiek onderwijs probeert deze vraag te beantwoorden vanuit zijn religieuze traditie, het menselijk bestaan als gave en opgave van God. Want de overtuiging van het katholiek onderwijs is dat waarden geen los verkrijgbare goederen zijn, maar pas hun betekenis krijgen vanuit een samenhangende visie op mens en wereld.

3. Reformatorische levensbeschouwing en onderwijs

Johan van der Hoeven

3.1. Inleiding

Onderwijs is in de reformatorische levensbeschouwing een zaak van het hoogste gewicht. Die hoge waardering hangt samen met een kijk op *geschiedenis*. Hoofdmomenten daarvan zijn ook in andere visies aan te treffen, maar ze krijgen hier een eigen plaats, impuls en richting.

Het vervolg bedoelt enkele van die momenten te articuleren.

3.2. Hoofdmomenten

3.2.1. *Generaties, erfgenenamen*

Geschiedenis verloopt via *generaties*. Dat woord wijst op tijdsafstand: vroeger-later, en verschil daartussen. Maar ook op verbondenheid: de volgende generatie komt uit de eerdere voort.

Tijdsafstand en tijdsverbondenheid zijn samen present juist in het onderwijs, als een intensieve relatie van wederkerigheid. Jongeren zijn voor het vinden van hun weg, hun levensoriëntatie, aangevoelen op ouderen. Maar ouderen zijn eveneens aangewezen op jongeren: wat zij verwierren (aan wijsheid, inzicht) is zodanig de moeite waard dat het hun eigen beperkte levensduur overstijgt. En ook: wat zij mee-given, toont in de heropneming door de jongere, volgende generatie prikkelingen van nieuwe mogelijkheden. Deze boeiende, spannende verhouding heeft voor reformatorisch levensbesef te maken met het feit dat in geschiedenis, in haar verloop via generaties, voortgang en creativiteit op mensen afkomt; met een onvermijdelijk groot woord: *scheppingsdynamiek*.

Dat grote woord maakt ook de reeds gebruikte benamingen op heilzame wijze betrekkelijk: in de grond van de zaak blijven alle ouderen jongeren, lateren, namelijk ten opzichte van wie hen vóór-gingen. Dat is medebepalend voor hun 'identiteit': bijbels gesproken zijn alle mensen 'mensenkinderen', en dat wijst dan niet op kind-erlijkheid, maar op het feit dat mensen altijd *erfgenenamen* zijn.

Onderwijs geven en onderwijs ontvangen, zijn dus onafscheide-lijk, zowel in het directe contact van een generatie met de volgende